

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext: „The Missing LINK 2016“ - Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung

von Joachim Kettel

Erscheinungsjahr: 2018

Stichwörter:

**Didaktik und Methodik | Feldvermessung | Kulturelle Bildung | Künstlerische Bildung |
Künstlerisches Denken | Kunstpädagogik | Kunstvermittlung | Übergänge | Weiterbildung |
Künstlerisches Projekt | Kulturpädagogische Kompetenz**

Abstract

*Wesentlich sind aktuell Formen des Übergangs zwischen den Systemen, Dramaturgien, Handlungschoreografien, Performanzen und Aufführungspraxen an der Schnittstelle kontroverser Selbstverständnisse, die unkonventionelle Verbindungen schaffen. Fraglos muss sich der gegenwärtige und zukünftige Diskurs der Kulturellen Bildung verstärkt den Fragen nach Vermittlungskompetenzen und -qualitäten der in die jeweiligen Projekte involvierten Künstler*innen und Kunstpädagog*innen widmen! Bisher wurde er weitgehend im Hinblick auf rechtliche, finanzielle und organisatorische Fragen wie auch kulturpolitische und bildungspolitische Aspekte geführt. Die in die jeweiligen Prozesse involvierten Künstler*innen und Kunstpädagog*innen, die eine gelingende Kulturarbeit im Schnittstellenbereich von Schule und außerschulischen Bildungsorten und -institutionen bewerkstelligen, sind im Diskurs deutlich unterrepräsentiert. Das Konzept der Künstlerischen Bildung des Übergänglichen bietet eine zeitgemäße didaktisch-methodische Grundlage schulischer und außerschulischer Vermittlungsprozesse im Kontext Kultureller Bildung.*

Übergangsformen von Kunst und Pädagogik

Die Künstlerische Bildung betreibt seit 20 Jahren kunstpädagogische Theorie- und Praxisproduktion. In diesem Zeitraum hat sie sich fest als wesentliche Alternative zu einem traditionellen Belehrungsunterricht in der Lehrer*innenbildung etabliert. Kunstpädagogische Vermittlungsarbeit wird aber jenseits von Schule

auch in informellen und non-formellen Kontexten Kultureller Bildung betrieben. Diese verschränken sich immer häufiger mit schulischen Projekten und erfordern hierbei von allen Beteiligten ein Denken in Übergängen, das den *status quo* institutioneller Grenzziehungen bzw. Selbstverständnisse überwindet. Daher widmet sich der aktuelle kunstpädagogische Diskurs nun einer Künstlerischen Bildung des Übergangs.

Im Hinblick auf die herausfordernden Übergangssituationen im kulturellen Bildungsfeld – von der frühkindlichen bis zur Erwachsenenbildung – sind veränderte Qualifikationen seitens der hier arbeitenden Kunstpädagog*innen, Künstler*innen und Kulturschaffenden dringend nötig.

Dieser Beitrag befasst sich mit der Künstlerischen Bildung des Übergängigen, die derzeit das Angebot (vgl. Kettel 2017) unterbreitet, insbesondere über das didaktisch-methodische Potenzial künstlerischer Forschungs- und Gestaltungsprozesse intensiv nachzudenken, vor allem auch für außerschulisches Lehren und Lernen. Der Beitrag geht zunächst auf die sich dem Feld stellenden Herausforderungen ein, ehe das Konzept der Künstlerischen Bildung vorstellt wird, welches dann zu einer Künstlerischen Bildung des Übergangs überleitet und den Gegenwartsdiskurs um wesentliche Perspektiven erweitert, um abschließend die jüngsten Erkenntnisse der hier tätigen Akteur*innen für kulturelle Bildungskontexte anzudeuten.

Der Untersuchung der Möglichkeiten künstlerischer Kunstpädagogik und professioneller Kunst in gemeinsam von Künstler*innen, Kunstpädagog*innen, Wissenschaftler*innen sowie Kulturschaffenden durchgeführten projektorientierten Bildungsprozessen im kulturellen Bildungsfeld kommt hiermit besondere Aufmerksamkeit zu. Insbesondere die von ihnen entwickelten Vermittlungssettings zielgruppenorientierter schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, die die erkenntnis- und bedeutungsgenerierenden Kräfte der Künste selbst – insbesondere das künstlerische Denken und Handeln – in ihre Mitte stellt.

Herausforderungen und Bedarf

Im Bildungsbericht 2012 ([Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012](#):188 ff) wird unter anderem festgestellt, dass auf pädagogische und psychologische Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige in künstlerischen Arbeitsfeldern wachsende Aufmerksamkeit gelegt werden sollte. Diese bezieht sich „insbesondere auf die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und pädagogischen Fachkräften“ und die Erlangung „pädagogischer und methodisch-didaktischer Kenntnisse und Fertigkeiten“ ([BMBF 2013](#)).

Die Herausforderungen, vor denen bzw. in denen die Akteur*innen stehen, sind groß, wenn es darum geht, das Spannungsverhältnis von Kunst und Pädagogik neu zu beleuchten und die hier einzuwebenden weiteren, aktuellen Fragestellungen bzw. erweiterten Aufgaben wie Inklusion/Exklusion, Migration, Diversität und Heterogenität, Transkultur und Heteronormativität für ästhetisch-künstlerische Bildungsprozesse kritisch zu bedenken.

Der Österreichische Kulturforscher Michael Wimmer bringt es auf den Punkt, wenn er feststellt, dass „die dramatischen gesellschaftlichen Veränderungen, (...) immer weniger vor dem Feld Kultureller Bildung halt machen“ und hierbei „auf wachsende Ansprüche von Kreativität, Diversität und Flexibilität auch dieses Sektors“ abheben, „die in ihrer Dynamik weit über ihre etablierte institutionelle Verankerung hinausweisen. Zu ihrer Einlösung bedarf es vor allem qualifizierter AkteurInnen, die in der Lage sind, über die eigene

Arbeit auf immer neue Weise nachzudenken, sich gemeinsam zu verständigen, Lösungen zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen oder (vielleicht auch) unkonventionelle Partnerschaften einzugehen“ (Wimmer 2014:6).

Wie muss kunstpädagogische bzw. kunstvermittelnde Professionalität im formellen, non-formellen und informellen Kontext heute gedacht werden? Welche Begriffsverständnisse sind im Hinblick auf Menschenbild, Bildungs- und Lernverständnis zu entwickeln? Welches Kulturverständnis ist grundlegend? Wie helfen hier die diversen Kulturbegriffe weiter? Wie verhalten sich hierzu die erkenntnis- und bedeutungsstiftenden Prozesse der bildenden Kunst? Ist mit dem an sie ergehenden Bildungsauftrag die grundsätzliche Autonomie der Kunst gefährdet? Welche(r) Kunstbegriff(e) und Werkbegriff(e) sind hier in Anschlag zu bringen? Wie verhält sich zu alledem eine Künstlerische Kunstpädagogik bzw. Künstlerische Bildung? Welches didaktische und methodische Verständnis wäre hier zu entwickeln? Wie geschehen Lehren und Lernen, wie die Herstellung und Aneignung von (neuem) Wissen? Wie müssen vor diesem Hintergrund künstlerisch-pädagogische Weiterbildungskonzepte von Künstler*innen, Kulturschaffenden und Kunstpädagog*innen bzw. Kunstvermittler*innen konzipiert werden?

Künstlerische Bildung des Übergängigen

Wesentlich sind Formen des Übergangs zwischen den Systemen, Dramaturgien, Handlungschoreografien, Performanzen und Aufführungspraxen an der Schnittstelle kontroverser Selbstverständnisse, die unkonventionelle Verbindungen schaffen. Guter Kunstunterricht bzw. Kunstvermittlung, aber auch gelingende Kooperationen stehen und fallen mit den dafür erforderlichen Qualifikationen der Beteiligten – und sind ohne ihre dezidierten und durchreflektierten didaktischen und methodischen Selbstverständnisse nicht möglich. Das sieht auch Max Fuchs so: „Wenn man aber das oben vorgestellte Konzept einer Kulturschule als ästhetischer Erfahrungsraum ernst nimmt, so wird man an dem Kerngeschäft von Schule, nämlich dem Unterricht, nicht vorübergehen können.“ ([Fuchs 2016](#))

Die Geschichte der Kunstdidaktik, didaktischer Modelle, Konzeptionen und Theorien in Deutschland ist reich, durchaus vielfältig und widersprüchlich, wenngleich sie seit den 1960er-Jahren bis in die 1980er-Jahre hinein weitgehend unter der Dominanz einer Ästhetischen Erziehung nach Gunter Otto stand. Erst Gert Selle, Begründer der Ästhetischen Bildung, gelingt die Herstellung einer anderen Perspektive auf den real existierenden Kunstunterricht. Gegenüber einer Didaktik der Kunst, nicht nur jener von Otto, verhält sich Selle kritisch, wenn er feststellt, dass didaktisches Denken „unter dem Druck kultureller Entwicklungen entsteht, die seine Bewegungsfreiheit und sein Selbstverständnis einschränken. Es reflektiert selten die verdeckten eigenen Abhängigkeiten. Es kommt fast immer zu spät, was seine Einwirkungsmöglichkeiten auf den Prozess der Kultur betrifft. Und heute steht es auch noch vor dem Problem eines Bruchs mit Traditionen, der seine lineare Fortsetzung unwahrscheinlich macht“ (Selle 2004:5).

Daher kann sich Selle „eine Lehre des Lehrens und Lernens (...) nur als permanent zu aktualisierendes Vorausdenken gesellschaftlicher Bestimmtheiten des ästhetischen Subjekts vorstellen, das sich in fortlaufender Auflösung und Verwandlung befindet, so dass Didaktik zu einem Konstrukt von bewusst kurz gehaltener Gültigkeit wird, zu einer vorläufigen Versuchsanordnung. Früher gab es große didaktische Fertig-Entwürfe, um längere Zeit Schule zu machen. Heute müsste Didaktik in einem fließenden Kontext von Beobachtung, Reflexion und Experiment im Blick auf Ausschnitte der kulturellen Gegenwart sich ständig

korrigieren oder neu entwerfen, sie ist als mobiles Potenzial im Aufbau und nicht als irgendeine jemals fertige Lehre zu verstehen. Ausgearbeitete didaktische Modelle altern erschreckend schnell“ (Selle 2004:6).

Deutlich wird im Statement Selles die Verschiebung bzw. Transformation weg von einer „massiven Didaktikkategorie“ (Rebentisch 2013:45) hin zu einer fluiden, forschenden Grundhaltung als „Didaktik in Bewegung“ (Rebentisch 2013:32), die jener der Kunst als „Kunstdidaktik als Kunst“ selbst nicht unähnlich ist mit „Beobachtung, Reflexion und Experiment“ (Selle 2014).

Zur Genese des Konzepts der Künstlerischen Bildung

Bereits seit Mitte der 1990er-Jahre gibt es eine wieder neu entfachte kunstpädagogische Debatte (Selle 1992; Dillemuth 1995; Rollig/Sturm 2002 oder Tagungen und Symposien wie: Kunst-Lehre als Kunst: Brauchen wir eine neue Akademie? Kloster Denkendorf/Nürtingen Mai 1996; Ist Kunstvermittlung eine Kunst? Wien, April 1997) um das prekäre und spannungsvolle Verhältnis von Kunst und Bildung. So standen bereits im Jahre 1997, im Rahmen des internationalen IGBK-Symposiums „Kunst lehren?“, lange bevor auf breiterer Ebene über die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von Kunst und Bildung nachgedacht wurde, und etliche Zeit vor Erscheinen der Pisa- und anderer Studien, Fragen einer veränderten Lehre der Kunst im Mittelpunkt der interdisziplinären Auseinandersetzung. Diese widmete sich der künstlerischen Kompetenz und kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen und fragte nach Chancen und Grenzen innovativer Vermittlungsmöglichkeiten in subjekt- und kunstorientierten Lehr-Lern-Prozessen an Schulen, Hochschulen und Kunsthochschulen (Kettel 1997:30 f; Kettel 1998). Das Symposium nahm damit den sich seit Beginn der 1990er-Jahre abzeichnenden Paradigmenwechsel im kunstpädagogisch-kunstdidaktischen Diskurs hin zu einem veränderten Verständnis zum Anlass, die Konzeption der Künstlerischen Bildung ins Zentrum der Reflexionen zu stellen. So zeichnen sich Konturen eines veränderten Verständnisses von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ab, das die notwendigen Parameter und Legitimationen für den konstitutiven und vielschichtigen Bildungsprozess mit und durch Kunst nicht weiter aus der bis dahin dominierenden Erziehungswissenschaft ableitet, sondern aus den kunstnahen oder künstlerischen Prozessen selbst.

Grund hierfür ist einerseits die zunehmende Entgrenzung des Kunstbegriffs seit den 1960er-Jahren und seine Folgen für pädagogische und soziale Kontexte (Buschkühle 1998; Fischer-Lichte 2004). Andererseits treten Impulse der aktuellen Kunstströmungen um Fragen von Beteiligungsmöglichkeiten und alternativen Vermittlungsformen hinzu, die die klassischen Vermittlungsinstitutionen von Kunst und Kultur einer dekonstruktiven Institutionenkritik (Weibel, 1997; Ganahl 1997) unterzogen und weitere Bildungsinstitutionen wie Hochschulen und Akademien (Dillemuth 1995) kritisch untersuchten (Kettel 1998). Schließlich erfolgt ein verändertes Selbstverständnis künstlerischer Arbeit, das sich klassischen Rollenzuweisungen zunehmend entzieht, Heterogenität (Welsch 1996) künstlerischer Denk- und Arbeitsfelder und bewusste Vermischung der Diskurse von Kunst, Politik, Wissenschaft und Bildung als subversive Strategien prolongiert. Gleichzeitig erbringen die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Folgen von Moderne und Postmoderne (Barck/Gente/Paris/Richter 1991) und die hier kritisierten Tendenzen globaler Kapitalisierung und zunehmender staatlicher Deregulierungen im Hinblick auf eine neoliberalen Wirtschaftsordnung Argumente für den Erhalt und Ausbau der Kunst, der Künste als System nicht-identischen Denkens, der Differenzbildung und Selbst-Beobachtung (Luhmann 1984a: 51-69; Luhmann 1984; Luhmann 1995).

Gegenüber der immer noch gängigen Konzentration auf formale und kunsthistorische Themenstellungen, auf Vermittlung von Technologien und operationalisiertem Schüler*innenverhalten, die die Trennung von Subjekt und Unterrichtsgegenstand analytisch-distanzierend fortschreiben, zeichnet sich das Konzept der Künstlerischen Bildung (Buschkühle 1996/2001/2007/2009/2017; Kettel 1997/2001/2004/2009/2017; Regel 2001/2004/2009) dadurch aus, dass es werk- und prozessorientiert mit einem Gegenstand, einer Thematik, einem Problem, einem Ort oder Kontext das gestaltende Subjekt zur Formulierung eigener Positionen veranlasst. Nicht Verstehen oder Erfahrung sondern Gestaltung steht im Mittelpunkt des künstlerischen Prozesses, welcher künstlerische und ästhetische Formen des Denkens und Handelns in sich vereint. Das Konzept der Künstlerischen Bildung setzt auf eine induktive Arbeitsweise, wobei der Transformationsprozess den Schüler*innen zu eigenen, selbstständigen experimentell-forschenden Aussageformen motiviert.

Der Paradigmenwechsel hin zur Künstlerischen Bildung führte im Rahmen des im Jahre 2001 an der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* und der *Landeskademie Schloss Rotenfels* abgehaltenen Symposiums „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“ zu klaren inhaltlichen Konturierungen künstlerischer Vermittlungstheorie und -praxis in schulischen Kontexten (Buschkühle 2003).

Künstlerische Bildung, die ihre Begründung und ihre Methodik an der Entwicklung künstlerischer Denkprozesse (Buschkühle 2012:19 ff.; Kettel 2012:447 ff.) ausrichtet, grenzt sich mit Entschiedenheit gegenüber bisherigen kunstpädagogischen Formen oder Konzepten einer Ästhetischen Bildung oder Erziehung ab und favorisiert stattdessen künstlerische Arbeitsformen anstelle traditioneller Unterrichtspraktiken. „Künstlerische Bildung, die Kunst als existentielle Kreativität, als Weltbildfähigkeit des Subjekts auffasst, ist schon dem Begriff nach weit davon entfernt, sich auf ein fachdidaktisches Konzept reduzieren zu lassen. Im Gegenteil: In der Kunst ist die Vielfalt das Ziel, nicht die Einfalt, entsprechend ist Künstlerische Bildung ausdrücklich vielfältig, ohne sich jedoch Einfältigkeit in ihrer Begründung, in ihrer Selbstbefragung, in ihrer Theorie und in ihrer Praxis zu leisten.“ (Buschkühle 2012:17)

Hierbei wird die Künstlerische Bildung als Korrektiv und Ergänzung zu den in den internationalen Bildungsstudien ermittelten Ergebnissen in den gesellschaftlichen Bildungsdiskurs eingebracht. In der Konzeption der Künstlerischen Bildung als avanciertem Lehr-Lern-Verständnis, das die systemischen Unterschiede von Kunst und Bildung ernst nimmt, aber gerade auch die aus den je eigenen Systemlogiken spannungsvollen Selbstverständnisse in ein vermittelndes Gefüge verwandelt, kommt der Bildung des künstlerischen Denkens und Handelns besondere Bedeutung zu. Dieses Konzept geht von der Annahme aus, dass sich durch den Umgang mit Kunst und durch eine künstlerische Praxis künstlerische Bildungswirkungen beim Einzelnen einstellen können.

Die künstlerische Bildungsarbeit mit Kunst, Subjekt, Ästhetiken des Alltags und Lebenswelt(en) schafft neue individuelle Möglichkeiten von Subjektbildung, Selbst- und Fremdreferenz (Kettel 2001), Selbst- und Weltkonstruktion. Bedeutsam ist, dass sinnliche (ästhetische) Prozesse beim Menschen auf besondere Weise gerade in den ästhetisch-künstlerischen Zusammenhängen von Produktion und Rezeption gebildet werden, wobei die Künstlerische Bildung eine erweiterte Rationalität von Kopf, Herz und Hand, also Sinnlichkeit, Gefühl, Fantasie, Imagination, Verstand und Willenskraft erstrebt.

Deutlich wird hierbei, dass eine einseitige Ausrichtung auf rein kognitiv operierende, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Intelligenz grundsätzlich keine umfassende Persönlichkeitsentwicklung

auslöst, sondern dies nur – bei Nutzung aller kreativen Ressourcen –, im Sinne der Bildung ästhetischer, künstlerischer, moralischer und emotionaler Intelligenzen gelingen kann.

Das Paradigma der Künstlerischen Bildung ist folgerichtiges Resultat diskursiv-reflexiver Notwendigkeit. Diese entsteht aus der Einsicht in die Rahmenbedingungen gesellschaftlich-kultureller Existenz, ihrer künstlerischen und pädagogischen Transformationen in einer starken Wandlungsprozessen unterworfenen, komplexen Gesellschaft. Ihre Wurzeln lassen sich bis in die Zeit der Reformpädagogik und in deren jeweilige geistesgeschichtlichen Vorläufer zurückverfolgen.

Grundintentionen des Konzepts der Künstlerischen Bildung

Das Konzept der Künstlerischen Bildung als innovatives Bildungskonzept geht aus von folgenden **Voraussetzungen**

- setzt auf Kunst als Kunst – historische, soziale, kulturelle Kontexte
- setzt auf moderne Kunst, zeitgenössische Kunst mit erweitertem Kunst- und Werkverständnis und historische Kunst
- setzt auf Künstlerische Bildung als avancierte Lernform, die sich im erweiterten Sinne selbst als Kunst, als künstlerischer oder kunstanaloger Prozess versteht unter Einschluss der ästhetischen Erziehung – Förderung und Entfaltung des sinnlich-anschaulichen Wahrnehmens, Denkens und Empfindens, auch für das Schöne und Authentische
- setzt auf Produktion, Rezeption, Reflexion im Bereich von Kunst und Gestaltung als wechselseitige künstlerische bzw. kunstgemäße Tätigkeiten
- Ziel: Erwerb und Vervollkommenung künstlerischer, gestalterischer und ästhetischer Kompetenzen
- Jugendliche: Beistand bei der Wertorientierung und Findung des individuellen Lebenssinns.
- Kunstunterricht als Laboratorium zur Entwicklung der Kompetenzen, fächerdurchdringende und fächerübergreifende Integration ins gesamte schulische Leben
- Künstlerische Tätigkeit im erweiterten Sinne als produktive und rezeptive, als eine allen Menschen vermittelbare Basisqualifikation für ein menschenwürdiges, erfülltes und gelingendes persönliches Leben als Teilhabe an der Gestaltung der sozialen und kulturellen Verhältnisse im Sinne der Lebenskunst
- Kunst und künstlerische Tätigkeit als eigene Art umfassend Sinne, Gefühl und Verstand ansprechende produktive Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung

Eigenschaften und Perspektiven der Künstlerischen Bildung

- Die Künstlerische Bildung entwickelt in Theorie und Praxis Formen und Inhalte einer Kunstdidaktik als Kunst
- Die*der Kunstpädagog*in muss selbst ausgebildete*r Künstler*in sein, um künstlerische Unterrichtsprozesse anregen und angemessen begleiten zu können
- Die zugrunde liegende Kunstauffassung der Künstlerischen Bildung geht von einem erweiterten nicht-normativen Kunstbegriff aus, der neben Kunst und Ästhetisierungen der Alltagswelt und der Medien bedeutsame Phänomene, Fragen und Probleme aus der Lebenswelt der Schüler*innen aufgreift

Gesellschaftlich relevante Bildungsziele

- Schulung der Positionsfähigkeit des Einzelnen in der Künstlerischen Bildung
- Schulung der geistigen Beweglichkeit und Orientierungsfähigkeit des Einzelnen in künstlerischer Arbeit
- Schulung der Verantwortlichkeit des Einzelnen in der künstlerischen Arbeit
- Schulung der Fähigkeit zu demokratischer Kommunikation als Ausbildung der Kritikfähigkeit durch differenzierte Wahrnehmungsleistungen und selbstständige Aussageformulierungen
- Mobilisierung der Initiative des Einzelnen

Methoden der Künstlerischen Bildung

- werk- und prozessorientierte Gestaltungsarbeit; Projekt- und Werkstattarbeit
- sukzessive sich entwickelnde, themenorientierte Erkenntnis- und Gestaltungsarbeit
- immanent interdisziplinär in der angemessenen Arbeitsform des künstlerischen Projekts
- in der Form des künstlerischen Projekts als spezifische Projektform, mit der Einwirkung auf andere Fächer
- interdisziplinäre, künstlerische Projekte mit narrativem und medialem Charakter, wobei die traditionellen und die neuen Medien in einem Verhältnis der wechselseitigen Inspiration stehen
- Paradigmenwechsel auch in den Auseinandersetzungen mit den elektronischen Bildmedien und in der erneuten Hinwendung zur leiblichen Erfahrung in performativen Prozessen

Didaktisch-methodische Implikationen

- Kunstunterricht versteht sich als Fortsetzung von Kunst, der ästhetisch-künstlerische Forschungskonzepte experimentell erprobt, erfindet und weiter entwickelt, neue Perspektiven für die formale und nicht-formale Kunstvermittlung bereithält
- Möglichkeitsräume von Schule und Unterricht im künstlerischen Sinne auszumessen und über die Mauern der Schule hinaus auszuweiten, um die Schüler*innen intensiv mit sich selbst und der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit zu konfrontieren
- Ziel ist es, das jeweils einzelne Schüler*in-Subjekt in einen Prozess intensiver Selbstverwicklung durch Selbstaussetzung in einer grundsätzlich experimentell-offenen Lernsituation zu führen, die es selbst organisieren und strukturieren soll, um hierdurch zu eigenen künstlerischen Strategien und Methodenfindungen im künstlerischen Forschungsprozess und zu einer eigenen künstlerischen Aussage als gestaltete Formfindung zu gelangen.

In dieser Selbst- und Fremdbegegnung, die sich als offener, kontingenter und zunehmend von eigenen Fragen und Handlungsmomenten gesteuerter Sondierungsprozess des verdrängten, vergessenen, anders und neu erfahrenen Kontextes und des eigenen Selbst zeigt, gelangt im künstlerischen Forschungsverlauf über intensive Selbst- und Fremdwahrnehmungserfahrungen, Dies geschieht über vertieftes Beobachten, Recherchieren, Sammeln, Dokumentieren, Reflektieren und Assoziieren zu einer Vielzahl von Sondierungsergebnissen, die nicht aus der Kenntnis allgemeiner künstlerischer Strategien und Methoden deduziert wird, sondern im Sondierungsprozess selbst induktiv gewonnen wird und/oder im Alltagswissen der Schüler*innen bereits verankert ist und in gewisser Weise auch wissenschaftlichen Forschungsstrategien und -methoden durchaus ähnlich ist. Dabei können sich auch Übergänge ergeben - Recherche, Konstruktion, Transformation.

Die Selbstverwicklung in den Forschungsprozess provoziert hierbei Selbstorientierungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten seitens des Subjekts, die ebenso die Fähigkeiten des Selbst- und Prozessmanagements mit einschließt wie zeitliche Struktur, Einsatz menschlicher und finanzieller Ressourcen, Werkzeuge, Medien, Materialien und sonstige Hilfsmittel, Logistik, Prozessbegleitung, -dokumentation und -reflexion.

Die künstlerische Arbeitsweise folgt einer induktiven Logik und setzt auf den erweiterten Kunstbegriff. Sie entwickelt selbst aus der Prozesslogik heraus Verfahren, die methodischen Strategien der Gegenwartskunst durchaus ähnlich sind – ohne diese aber deduktiv abzuleiten oder zu kopieren – und setzt auf die Entwicklung vermehrter Selbstreferenzialität als Ziel und Methode seitens des Subjekts, das im ästhetisch-künstlerischen Prozess auch die immanenten Widersprüche, Frustrationen, persönlichen Durststrecken, also Abbrüche, Scheitern und Neubeginn, aushalten lernen muss und andererseits dazu angehalten ist, sich umfassend sinnlich-rational-geistig in das künstlerische Projekt einzubringen und sich an seinen inhaltlichen und formgestaltenden Aspekten intensiv abzuarbeiten.

Durch die Arbeit in unterschiedlichsten natürlichen, kulturell-gesellschaftlichen Kontexten und Atmosphären eignet sich das Subjekt gesteigerte geistige Fließfähigkeit, Wendigkeit, Orientierungs- und Spielfähigkeit an. In der selbstständigen Bedeutungsde-, re- und Neukonstruktion, in der Formung eigener Denk- und Handlungsmomente, in seiner ruhelosen Bewegungsfähigkeit erfährt sich das Subjekt als Gestalter*in der eigenen Lebensvollzüge, denen es nicht weiter ohnmächtig und passiv ausgesetzt ist, wobei seine prinzipielle Offenheit in der aktiv-gestaltenden (Selbst-)Formung zu einer umfassenden leiblich-seelisch-geistigen Rationalität eines empfindungsfähigen Subjekts führen kann – Induktion, Experiment, Kontextualität.

Denken des Übergängigen in Kunst und Bildung

Wenngleich die Akteur*innen schulischer und betrieblicher Unterrichts- und Fortbildungsarbeit anderen rechtlich-administrativen und curricularen Rahmenbedingungen unterworfen sind als jene im Feld der non-formalen Kulturellen Bildung, so ist es nicht nur hilfreich, sondern zwingend notwendig, sich über Kernfragen und Kernaufgaben kultureller und in diesem Fall künstlerischer Bildungskonzepte und deren etwaige Realisierung auszutauschen, zumal, wenn sehr deutlich ist, dass Kulturelle Bildung flächendeckend und anspruchsvoll nur über und mit Schule stattfinden kann (Deutscher Kulturrat 2017).

Auch wenn die Kunstvermittlung das Pädagogische in ihrer Selbstbeschreibung zunächst ausklammert, wird sie sich ebenfalls mit der Frage befassen, inwieweit sich die hier involvierten Akteur*innen in einem verantwortungsvollen Kommunikations- und Interaktionsgeschehen befinden, das sich pädagogischer Expertise nicht entziehen kann. Infolgedessen tritt neben das Was? der Vermittlungsarbeit vor allem die Frage nach dem kunstdidaktischen und methodischen Wie? hinzu.

Aktueller Diskurs zur Künstlerischen Bildung in kulturellen Bildungskontexten

Der aktuelle Diskurs zur Künstlerischen Bildung in kulturellen Bildungskontexten setzt sich derzeit kritischer denn je mit Ansprüchen und Realisierungen an konkreten Orten auseinander. Er folgt einer Navigation entlang wesentlicher Begriffe, die bei der Darstellung einer Künstlerischen Bildung des Übergängigen ihren Ausgang nehmen und von hieraus Herausforderungen für Kunst und Pädagogik, vor allem im Kontext der

Problemlage um verbrannte Leitbegriffe angesichts einer Steigerung der Wissensökonomien im kognitiven Kapitalismus thematisieren.

Dies umfasst auch den Hinweis auf das Missing LINK, das noch immer in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen fehlende Verbindungsglied in der Bildungskette. Der mehr denn je notwendig werdende Blick für Übergänge bezieht problematische Transfereffekte und Legitimationsreflexe künstlerisch-kultureller Bildung, die Herausforderungen von Kreativitätsdispositiv, Authentizitätszwang, Künstlerkritik und ‚Selbstentfaltungsindustrien‘ (Boltanski/Chiapello 2003) ein. Er fokussiert vor allem auf die Problematik der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen gestern und heute und die ihnen in künstlerischen Bildungsprozessen zukommenden gestalterischen Fähigkeiten zur Identitätskonstruktion in schulischen und außerschulischen Übergangssituationen. Kerngedanke ist hier die Frage einer angemessenen Methodik und Didaktik, die die Bildungsrelevanz der (bildenden) Kunst aus ihren eigenen Gestaltungs- und Erkenntnisprozessen zu gewinnen und für Kunstvermittlung fruchtbar zu machen sucht. Selbstfremdheit (vgl. Kettel 2001) und migrationspädagogische Überlegungen zu/m „Wesen im Übergang“ (Mecheril 2012:8) spielen in Bezug auf ein transkulturelles Übergangsdenken eine ganz wesentliche Rolle.

Kunstpädagog*innen, Künstler*innen und Kulturschaffende sollten daher um die Relevanz dieser Erkenntnisse in Bezug auf die eigene politische Selbstverortung und die etwaige Instrumentalisierung ihrer Profession in diesem ‚Dreiecksverhältnis‘ der Netzwerk- und Kontrollgesellschaft wissen, wenn sie sich an der Fortschreibung der Machtverhältnisse nicht mitschuldig machen wollen. Hierzu gehört auch ein aufgeklärtes Verständnis der hier einschlägigen Kultur-, Kunst- und Erziehungsbegriffe inklusive ihrer Januskopfigkeit.

Es besteht ein breiter Konsens, dass sich insbesondere die gebundene Ganztagschule in eine Kulturschule verwandeln kann. Die besten Beispiele einer veränderten Lehr- und Lernkultur mit größten individuellen und kollektiven Entwicklungsmöglichkeiten treffen wir bei Ganztagschulen an, die Kulturprofile integriert und die sich so zu den fortschrittlichsten Bildungseinrichtungen in Deutschland und im Ausland gewandelt haben.

Ebenfalls besteht Konsens, dass eine qualitätsvolle Vermittlungsarbeit nur auf der Basis einer gelingenden Kooperation aller in Schule beteiligten Akteur*innen erfolgen kann. Hierzu gehören die in mehrjährigen Studiengängen wissenschaftlich-künstlerisch ausgebildeten Kunstpädagog*innen und dann auch die didaktisch-methodisch qualifizierten Künstler*innen, die nicht per se die besseren Vermittler*innen sind. Guter Kunstunterricht, aber auch gelingende Kooperationen stehen und fallen mit den hier erforderlichen Qualifikationen der Beteiligten – und sind ohne ihre dezidierten und durchreflektierten didaktischen und methodischen Selbstverständnisse nicht möglich.

Schlussfolgerungen für eine Künstlerische Bildung des Übergängigen

Eine Künstlerische Bildung des Übergangs erfordert demnach Fähigkeiten, die nicht unmittelbar systemgebunden, sondern zu diesen eher querliegend zu denken sind. Sie ist daher auf ein hochentwickeltes, vielfältig in sich differenziertes künstlerisches und pädagogisches Methodenspektrum angewiesen, das es jeweils orts-, kontextspezifisch und zielgruppenorientiert zu entwickeln, zu experimentieren und zu reflektieren gilt.

Die Akteur*innen einer Künstlerischen Bildung des Übergangs machen hiervon in ihrer jeweiligen künstlerischen Bildungsarbeit in Projekten des Übergängigen regen Gebrauch). Mittlerweile verfügen sie über ein reichhaltiges künstlerisches und pädagogisches Methodenreservoir, das sie stets sensibel in die hierfür notwendigen Kontexte einbetten oder gar zu diesen bewusst querstellen. Die für jeweilige konkrete Bildungszusammenhänge entwickelten künstlerischen und vermittelnden Methodologien sind daher zahlreich und vielfältig und verlangen in nahezu allen Fällen künstlerische und kunstpädagogische – und auch erziehungswissenschaftliche – Kompetenzen und Performanzen. Oftmals zeigen uns die biografischen Selbstbewegungen der Akteur*innen ein frühes Interesse am Navigieren in Zonen des Übergangs mit ganz unterschiedlichen Logiken. Insofern sind sie aufgrund ihrer versammelten Erfahrungen prädestiniert, das Denken des Übergängigen in Kunst und Bildung voranzutreiben und über ihr Handeln exemplarisch Rechenschaft abzulegen.

Wie wir sehen, ergeben sich hieraus geradezu neue übergängige Verflechtungen ehemals getrennter Bildungs- und Aufgabenbereiche, die nun von an Bildungsprozessen interessierten Künstler*innen wie auch von Kunstpädagog*innen und Kunstvermittler*innen gemeinsam wahrgenommen werden. Die Übergänge sind zahlreich und vielfältig und oft erfordern sie gänzlich neue Kompetenzen – auch administrativ-organisatorische – aufgrund ihrer Zwischenstellung an den ehemaligen Grenzen zweier oder mehrerer Bildungs- und Sozialsysteme.

Künstlerisches Denken – kunstpädagogisches Handeln

Der gegenwärtige Diskurs der Künstlerischen Bildung des Übergängigen macht deutlich – insbesondere auch in den vom BMBF geförderten und wissenschaftlich begleiteten Projekten zur Künstler*innenweiterbildung (vgl. Kettel 2017), dass es für diese jeweiligen Adressatengruppen künstlerisch *und* kunstpädagogisch ergiebig ist, Übergänge herzustellen, um für kunstpädagogisches *und* künstlerisches Übergangsbewusstsein zu qualifizieren, künstlerische Denk- *und* Handlungsformen zwischen Werk *und* Performance, Produkt *und* Prozess mit *und* gegen die administrativen Systeme zu etablieren. Kritische Begriffsarbeit ist im Zeichen der verbrannten Begriffe *und* eine offensive Positionierung im Hinblick auf eine Widerständigkeit angesichts der Kulturalisierung des Politischen und Sozialen zu betreiben, wobei deutlich wird, dass die Begriffe eine Ambivalenz von Gewinn *und* Verlust zeigen. Gefordert hinsichtlich dieses in systemischen Grenzregionen verlaufenden Übergangsdenkens *und* -handelns sind künstlerischer *und* kunstpädagogischer Sachverstand, kritisches Methodenbewusstsein, jenseits von Rezeptologien künstlerische *und* kunstdidaktische Phantasiefähigkeit, die sich mittels ästhetischer *und* künstlerischer Forschung fruchtbar entwickeln kann, wobei Projektorientierung, Werkstatt- bzw. Atelierarbeit *und* Sondierungen in alltagsästhetischen Kontexten zu maßgeblichen Vermittlungssettings werden, die sich selbst als künstlerisch-performativ verstehen.

Die involvierten Akteur*innen zeigen anschaulich (vgl. Kettel 2017): Für das zu gewinnende Denken des Übergangs in Territorien des Unplanbaren und Unvorhergesehenen – jenseits linearer Vermittlung in suchenden Umwegen, Verzweigungen und Übergängen – , bietet das beschriebene Konzept der Künstlerischen Bildung ein anschlussfähiges kunstpädagogisches und kunstdidaktische Basismodell, das statt der Grenzziehungen die Übergänge favorisiert und mittels methodisch-didaktischer Phantasiefähigkeit – gewonnen aus Einsichten in ästhetisch-künstlerisches Forschen, Denken und Handeln – die angemessenen, zielgruppenadäquaten Bildungs- und Vermittlungsangebote zur Ermöglichung subjektgesteuerter Wissensproduktion er-findet.

Verwendete Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2012): Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorgestützter Bericht mit einer „Analyse zur Kulturellen Bildung im Lebenslauf“. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 188 ff.
- Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.)** (1991): Aisthesis. Wahrnehmung heute. Leipzig: Reclam-Verlag.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève** (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2013): Im Auftrag Dr. Irina Ehrhardt, Bonn. Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden vom 29. Juli 2013 (BMBF 2013).
- Buschkühle, Carl-Peter** (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer Künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.)** (2012): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur Künstlerischen Bildung. Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.)** (2003): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Köln: Salon.
- Buschkühle, Carl-Peter** (1998): Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/M./London/New York: Peter Lang.
- Deutscher Kulturrat** (2017): Stellungnahme des Deutschen Kulturrats, Dachorganisation der deutschen Kulturdachverbände vom 05.01.2017 zur Stärkung der künstlerischen Schulfächer: „Resolution: Künstlerische Schulfächer stärken! Deutscher Kulturrat fordert Länder auf, ihrer Verantwortung für die künstlerischen Schulfächer gerecht zu werden.“ In: <https://www.kulturrat.de/positionen/resolution-kuenstlerische-schulfaecher-staerken>.
- Dillemuth, Stephan (Hrsg.)** (1995): Akademie. Köln: Permanent-Press.
- Fischer-Lichte, Erika** (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Max** (2016): Einige Überlegungen zu Stolpersteinen und Chancen ästhetischer Methoden im Fachunterricht. Abschließendes Statement bei dem Fachtag „[Entdecke die Möglichkeiten. Lernen mit Methoden der Kulturellen Bildung](#)“ am 20. September 2016 in Bremen.
- Ganahl, Rainer (Hrsg.)** (1997): Erziehungskomplex. Wien: Generali Foundation.
- Jörissen, Benjamin** (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin, 105 ff.
- Kettel, Joachim (Hrsg.)** (2017): **Missing_LINK 2016**. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung – Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Oberhausen: Athena.
- Kettel, Joachim/Buschkühle/Carl-Peter/Urlaß, Mario (Hrsg.)** (2008): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress »horizons/horizonte – insea2007germany«. Pädagogische Hochschule Heidelberg und Pädagogische Hochschule Karlsruhe. 17. bis 20. Juli 2007. Oberhausen: Athena.
- Kettel, Joachim/Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK)/Landeskademie Schloss Rotenfels (Hrsg.)** (2004): Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum Internationalen Symposium „Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung“. Museum für Neue Kunst im ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Landeskademie Schloss Rotenfels 08.-10.10.2003. Oberhausen: Athena.
- Kettel, Joachim** (2001): SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Kettel, Joachim/Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK) (Hrsg.)** (1998): Kunst lehren? Stuttgart: Radius-Verlag.
- Kettel, Joachim** (1997): Die Zukunft der Vermittlung der Kunst. In: BDK-Mitteilungen 4/1997, 30 f.
- Luhmann, Niklas** (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas** (1984b): Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Delfin 3, 1984. 51-69.
- Luhmann, Niklas** (1984a): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul** (2012): [Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. Kritik interkultureller Kunstpädagogik](#). Art Education Research, Dezember 2012, Jg. 3 (6), ISSN 1664-2805.
- Rebentisch, Juliane** (2013): Theorien der Gegenwartskunst zur Einführung. Hamburg, 45. Rebentisch spricht hier vom Ende einer „massiven Werkkategorie“.
- Rebentisch, Juliane** (2013): Theorien der Gegenwartskunst zur Einführung. Hamburg, 32. Rebentisch spricht hier vom „Werk in Bewegung“.
- Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hrsg.)** (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art, Education, Cultural Work, Communities. Wien: Turia und Kant.
- Selle, Gert** (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. In: Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten: Kunstpädagogische Positionen 3/2004. Hamburg: University Press, 5.

- Selle, Gert** (1992): Das ästhetische Projekt. Unna: LBV.
- Weibel, Peter (Hrsg.)** (1997): Kontext Kunst. Kunst der 90er Jahre. Köln: Du Mont.
- Welsch, Wolfgang** (1996b): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.
- Welsch, Wolfgang** (1996a): Grenzgänge der Ästhetik. Ditzingen: Reclam.
- Wimmer, Michael (2014):** Förderung von Modellprojekten Kultureller Bildung. Abschlussbericht Wien, 6.
- Winner, E./Goldstein, T./Vincent-Lancrin, S.** (2013): Art for Art's Sake? Overview, OECD Publishing.
- Wulf, Christoph** (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld, 12 f; 44 f.

Anmerkungen

Dieser Beitrag fasst Erkenntnisse des Kongresses „[The Missing_LINK 2016](#) – Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung – Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext“ zusammen, der vom 15. bis 17. Juli 2016 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stattfand. Den Tagungsband zum Kongress „The Missing_LINK 2016“ finden Sie hier: <http://athena-verlag.de/controller.php?cmd=detail&titelnummer=650>

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Joachim Kettel (2018): Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext: „The Missing LINK 2016“ – Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-kunstpaedagogik-kontext-the-missing-link-2016-uebergangsformen-kunst>
(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>